



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Naturalny bilingwizm dzieci a praktyka glottodydaktyczna

Author: Jolanta Latkowska

Citation style: Latkowska Jolanta. (2001). Naturalny bilingwizm dzieci a praktyka glottodydaktyczna. W: J. Arabski (red.), "Teoria i praktyka dydaktyki języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym" (S. 11-20). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersytet ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Jolanta Latkowska*

Naturalny bilingwizm dzieci a praktyka glottodydaktyczna

Zgodnie z utartym i powszechnie akceptowanym poglądem dotyczącym natury procesu przyswajania języków obcych aby osiągnąć wysoki stopień kompetencji językowej w języku obcym (L2), porównywalnej ze znajomością języka, jaka cechuje jego rodzimych użytkowników, niezbędne jest rozpoczęcie nauki tegoż języka we wczesnym dzieciństwie. Pogląd ten oparty został nie tylko na zdroworozsądkowej i często potwierdzającej się w życiu maksymie, głoszącej, że im dłużej (ćwiczymy pewną umiejętność), tym lepiej (ją opanowujemy), lecz również na obserwacji dzieci, które miały możliwość przyswoić sobie drugi język w sposób naturalny i które osiągnęły wysoki stopień zaawansowania w dwóch odrębnych językach. Przypadki tego typu wydają się świadczyć na korzyść wczesnego podjęcia nauki języków obcych. Jednakże – co często umyka uwadze opinii publicznej – naturalny bilingwizm rozwijany jest w warunkach, mających z różnych względów niewiele wspólnego ze szkolnym trybem nauki, choć nie można nie zauważyć, że coraz powszechniejsze stają się próby imitacji naturalnego środowiska komunikacyjnego w klasie szkolnej. Pytanie, jakie należałoby postawić w tym miejscu, brzmi: Czy są to próby realistyczne i co dokładnie należałoby skopiować, aby zapewnić maksymalną optymalizację procesu nauczania?

* Uniwersytet Śląski, Katowice.

Charakterystyka procesu przyswajania dwóch języków w środowisku naturalnym

W literaturze przedmiotu rozróżnia się dwa sposoby przyswajania¹: symultaniczny oraz konsekwentny. Symultaniczne (jednoczesne) przyswajanie ma miejsce wówczas, gdy dziecko nabiera kompetencji w dwóch językach przed ukończeniem 3. roku życia, natomiast konsekwentne (późniejsze) opanowywanie języka zakłada kontakt z językiem drugim po ukończeniu 3 lat (M c L a u g h l i n, 1978). W tym okresie życia rozwój umiejętności językowych idzie w parze z rozwojem kognitywnym (A r a b s k i, 1996), dlatego wydaje się, że dzieci starsze, tzn. te, które uczą się w sposób konsekwentny, przystępują do nauki języka znacznie lepiej wyposażone intelektualnie. Zdaniem F. G r o s j e a n (1982) mają one obszerniejszą ogólną wiedzę o świecie, lepiej rozwinięty system pojęć poznawczych, sprawniejszą i bardziej pojemną pamięć, a przede wszystkim dość dobrą znajomość języka rodzimego (L1), który może służyć jako punkt odniesienia i zarazem istotne źródło informacji o języku i ogólnych zasadach jego funkcjonowania. Pomimo tych oczywistych korzyści badania nie wykazały istotnych różnic pomiędzy finalnymi produktami przyswajania symultanicznego i konsekwentnego. F. Grosjean stanowczo stwierdza, że dzieci mogą rozwijać umiejętności bilingwalne w każdym wieku, gdyż czynniki, które wydają się odgrywać w tym procesie główną rolę, mają charakter psychosocjologiczny. Należy wśród nich wymienić nastawienie i motywację do nauki L2, chęć identyfikacji ze społecznością posługującą się tym językiem, jak również samą konieczność i potrzebę porozumiewania się w danym języku. Jest rzeczą oczywistą, że dziecko otoczone rówieśnikami posługującymi się nieznanym mu kodem będzie odczuwało większą potrzebę przyswojenia go sobie niż malec, który dwa razy w tygodniu artykułuje kilka zasugerowanych przez nauczyciela wypowiedzi w trakcie lekcji języka obcego. Jedynym poważnym mankamentem późniejszego startu wydaje się niemożliwość rozwinięcia rodzimego akcentu w L2. Uzyskane dane empiryczne wskazują, że większości dzieci, które weszły w kontakt z L2 po 10. roku życia, nie udało się uzyskać rozpoznawalnej jako autentyczna wymowy w tymże języku (A r a b s k i, 1996).

Jedną z najważniejszych cech naturalnego bilingwizmu jest jego funkcjonalny charakter. W celu poparcia tego stwierdzenia można odwołać się do badań przeprowadzonych na kontynencie afrykańskim, gdzie wiele dzieci przyswaja symultanicznie dwa, a nawet trzy odrębne języki, często nie zdając sobie z tego faktu sprawy.

¹ Autorka zakłada, że Czytelnik jest świadom różnicy pomiędzy celowym uczeniem się języka a jego podświadomym przyswajaniem. Rozróżnienie to zostało wprowadzone przez S. K r a s h e n a (1982).

Co więcej, dzieci te umiejętnie zmieniają kod w zależności od wymogów sytuacji, czyniąc to podświadomie i całkowicie spontanicznie. Wydaje się zatem, że w ich przypadku bilingwizm jest po prostu stylem życia, który zdaniem F. Grosjeana (1982: 169) „jest tak naturalny, jak sen, zabawa czy [nauka] chodzenia”. Intuicja podpowiada, że jest on również wyrazem asymilacji z otoczeniem, narzucającym dziecku konieczność porozumiewania się w kilku językach. Otoczenie to mogą stanowić bilingwalni lub posługujący się różnymi językami rodzice czy też opiekunowie dziecka, koledzy i towarzysze zabaw, w przypadku gdy dziecko należy do odrębnej społeczności językowej, oraz szkoła, w której język wykładowy nie jest językiem rodzimym dziecka. To właśnie ta potrzeba porozumienia się z osobami najbliższymi i odgrywającymi znaczącą rolę w życiu najmłodszych jest zdaniem wielu autorów (Brzezicki, 1987; Grosjean, 1982) kluczem do efektywnego funkcjonalnego bilingwizmu w tej grupie wiekowej. Należy podkreślić rolę, jaką w świadomości dziecka odgrywa autentyzm komunikacyjny. Aby rozwinąć i utrzymać kompetencję w dwóch językach, dziecko musi zdawać sobie sprawę z tego, iż porozumieć się z daną osobą można tylko i wyłącznie za pośrednictwem jednego konkretnego języka. W literaturze przedmiotu (Grosjean, 1982) zostały opisane przypadki dzieci, które po uświadomieniu sobie, że ich pozornie monolingwalni i posługujący się odmiennymi kodami rodzice doskonale radzili sobie z językiem współmałżonka, stopniowo zarzucały jeden z nich, rozwijając kompetencję w języku dominującym otoczenie. Interesująca z tego punktu widzenia jest relacja R. Burlinga (1978), opisującego niemal błyskawiczne przyswojenie przez swego prawie dwuletniego syna Stephena języka garo po przejeździe całej rodziny do Assamu w Indiach i równie błyskawiczny powrót do monolingwizmu po wyjeździe rodziny z tego kraju i utracie kontaktu z językiem. Stephen, który w ciągu roku rozwinął poziom kompetencji pozwalający na swobodne porozumiewanie się, tłumaczenie oraz nawet spontaniczną zmianę kodu, w sześć miesięcy po opuszczeniu Indii miał problemy nawet z najprostszymi sformułowaniami w garo. Historia ta podkreśla nie tylko funkcjonalizm samego zjawiska bilingwizmu, lecz również wagę autentyzmu i konieczności dostosowania się do wymogów językowych otoczenia. Przytoczone przykłady sugerują, że dzieci opanowały tę ostatnią umiejętność do perfekcji. Świadczą o tym stosowane przez nie strategie, które – jak twierdzi L. Fillmore (1976, cytowana w: Grosjean, 1982) – nie tylko mają na celu zapewnienie optymalnej na miarę możliwości dziecka komunikacji językowej, lecz także, a może przede wszystkim, pomagają nawiązać kontakt i zapewnić interakcję w języku będącym przedmiotem zainteresowania. Spośród kilku wymienionych przez nią strategii na uwagę zasługują te, które określa się mianem społecznych, a więc:

- „przyłącz się do grupy i zachowuj tak, jakbyś wiedział o co chodzi, nawet jeśli nie wiesz”,
- „za pomocą kilku trafnie dobranych zwrotów stwarzaj wrażenie, że znasz język”,
- „licz na pomoc kolegów”.

Zdaniem F. Grosjean (1982) w początkowych etapach nauki dzieci koncentrują się na utartych formułach, które przyswajane są jako całe frazy. To za ich pośrednictwem wchodzą w kontakt z rodzimymi użytkownikami L2 i utrzymują go dzięki zabawom mającym charakter głównie interakcyjny. Rodzimi użytkownicy z kolei podają pomocną dłoń, zapraszając nienatywnych kolegów do zabawy, ignorując usterki gramatyczne oraz stosując różnorakie uproszczenia językowe, co bez wątpienia dostarcza dzieciom materiału językowego odpowiadającego ich możliwościom lingwistycznym i intelektualnym. W późniejszym okresie komunikacja w L2 przybiera charakter bardziej informacyjny, co w praktyce oznacza, że na tym etapie rozwoju dzieci bilingwalne eksperymentują z językiem, tworząc nowe, wcześniej nie słyszane wyrażenia w celu przekazania zamierzonego komunikatu w L2. Ostatnia faza rozwoju dwujęzyczności to okres poprawności językowej, w którym akceptowalność gramatyczna i sytuacyjna odgrywa główną rolę. Należy nadmienić, że tak korzystne dla nauki języka okoliczności zachodzą w sytuacji, gdy dziecko pozostaje w mniejszości językowej w stosunku do innych dzieci i zmuszone jest do opanowania obcego sobie kodu za cenę przetrwania w nowym środowisku. Środowisko to łączy naukę języka z zabawą, będącą na tym etapie rozwoju dziecka jego główną czynnością oraz elementem edukacyjnym i wychowawczym, co zapewnia natężenie kontaktu, również w znaczeniu ilościowym, jakiego nie mogą zapewnić nawet najbardziej intensywne kursy językowe.

Intensywność kontaktu z L2 jest jeszcze większa w przypadku rodzin dwujęzycznych wychowujących potomstwo zgodnie z regułą jeden rodzic – jeden język. Zakłada ona, że każdy z rodziców będzie porozumiewać się z dzieckiem w swym rodzimym języku, tak aby stopniowo rozwijało ono znajomość dwóch kodów. Doświadczenia W. Leopolda (1978), który w ten sposób wychował swą córkę Hildegardę, wskazują, że jest to najprawdopodobniej najskuteczniejsza metoda rozwinięcia u dzieci wysokiego stopnia kompetencji językowej w dwóch różnych językach, gdyż po krótkim okresie mieszania kodów w zakresie gramatyki, słownictwa i wymowy Hildegarda stopniowo zaczęła rozróżniać obydwa systemy językowe i korzystać z nich w podobnym stopniu, jak inne monolingwalne dzieci. Jednakże ze względu na mniejszą intensywność i częstotliwość kontaktu z językiem niemieckim² pozostał on słabiej rozwinięty, co w praktyce oznaczało, że mimo natywnej wymowy był podatny na wpływy interferencyjne języka angielskiego, szczególnie w obrębie słownictwa. W świetle tego przykładu oczywista staje się rola, jaką w procesie kształtowania schematów dominacji językowej, a tym samym całego bilingwizmu, odgrywają czynniki środowiskowe. Do nich również można zaliczyć decyzję rodziców, aby wychować potomstwo bilingwalnie za pomocą techniki jeden rodzic – jeden język. Strategia ta często prowadzi do powstania więzi pomiędzy dzieckiem a rodzicem i językiem, z którym jest on kojarzony. W efekcie komu-

² Hildegarda wychowała się w USA, będących ojczyzną matki. W Niemczech, skąd wywodził się jej ojciec, spędziła 6 miesięcy w wieku 5 lat.

nikacja z daną osobą odbywa się tylko i wyłącznie w przypisanym jej języku. Zdaniem V. V o l t e r r a i R. T a e s c h n e r (1978) na początkowych etapach bilingwizmu dzieci uczą się kojarzyć język z osobą, aby ułatwić sobie strukturalny i leksykalny podział pomiędzy językami. To z kolei ułatwia odpowiedni dobór słów i struktur gramatycznych oraz redukuje wysiłek umysłowy związany z posługiwaniem się dwoma różnymi systemami językowymi. Więż ta jest tak silna, że nawet starsze dzieci osiągające wiek 7 lub 8 lat nie chcą z niej zrezygnować. Pełni ona bowiem funkcję strategii pomocniczej oraz ogranicza wpływy interferencyjne pomiędzy językami. W mniemaniu F. G r o s j e a n (1982) zostają one zredukowane do minimum, w sytuacji gdy domeny użycia poszczególnych kodów są jasno określone i nie zazębiają się. Źródła nie wspominają o występowaniu podobnego zjawiska w przypadku przyswajania konsekwentnego.

Reasumując, zjawisko naturalnego bilingwizmu u dzieci cechują następujące właściwości:

- wynikająca z warunków społecznych i rodzinnych konieczność porozumiewania się w dwóch lub więcej niż dwóch językach,
- duży autentyzm komunikacji bilingwalnej związany z tym, iż dziecko zmuszone jest porozumiewać się w odrębnych językach z osobami mającymi istotną rolę w jego życiu,
- zastosowanie strategii porozumiewania się zapewniających kontakt z rówieśnikami posługującymi się L2 w trakcie zabawy, strategię te mają charakter interakcyjny i zapewniają intensywny kontakt z L2,
- koncentracja na popularnych i utartych powiedzeniach, które przyswajane są jako całe frazy i ułatwiają komunikację w L2 na poziomie odpowiadającym możliwościom intelektualnym i językowym dziecka,
- kojarzenie języka z konkretną osobą bądź sytuacją, co redukuje wysiłek umysłowy związany z analizą informacji w dwóch językach oraz ogranicza wpływy interferencyjne,
- akceptacja błędów systemowych w związku z różnie kształtującą się dominacją językową.

Praktyka glottodydaktyczna

Nie ulega wątpliwości, że mimo zaobserwowanych u dzieci bilingwalnych różnic w zakresie dominacji językowej są one w stanie skutecznie i w sposób społecznie akceptowalny posługiwać się dwoma językami w zależności od oko-

liczności i potrzeb. Niestety, nawet usilne starania językoznawców i metodyków nie doprowadziły do uzyskania podobnej efektywności w szkolnej dydaktyce języków obcych. W badaniach skoncentrowanych na tym problemie (Fillmore, 1991) podkreśla się przede wszystkim różnice środowiskowe, które wpływają na całokształt stosowanych procedur dydaktycznych i uzyskiwanych z ich pomocą wyników. Zdaniem L. Fillmore dzieci osiągają najlepsze rezultaty w klasie, gdzie zdominowane są liczebnie przez rodzimych użytkowników L2, a zajęcia zorganizowane są w sposób umożliwiający maksymalną z nimi interakcję. Jest rzeczą oczywistą, że żadna szkoła ucząca języków obcych nie jest w stanie zapewnić takich warunków. Niemniej jednak możliwym do osiągnięcia posunięciem wydaje się zmniejszenie liczebności grup językowych, tak aby zapewnić wszystkim ich członkom maksymalny kontakt z nauczycielem, który ma niezwykle istotną rolę do spełnienia. Jego zadanie polega bowiem nie tylko na organizacji i nadzorze lekcji, lecz również na zapewnieniu autentyzmu komunikacyjnego w klasie. Jak wcześniej wspomniano, dzieci uczące się języka obcego (L2) powinny mieć świadomość, że jest to jedyny język, za pomocą którego można porozumieć się z osobą odgrywającą nadrzędną rolę w ich otoczeniu. Dlatego też tak ważne jest wyłączenie stosowania tego języka przez nauczyciela na zajęciach lekcyjnych. O zasadności tej praktyki dydaktycznej świadczy również zjawisko wiązania języka z osobą, co, niestety, przemawia na niekorzyść planów wprowadzenia specjalizacji w kilku przedmiotach na poziomie szkoły podstawowej. Nauczyciel uczący języka ojczystego, a następnie próbujący porozumieć się z uczniami w obcym im języku brzmi bardzo niewiarygodnie i z pewnością nie wytworzy w klasie atmosfery i motywacji wiodącej do funkcjonalnego bilingwizmu. Ponadto niezwykle istotną sprawą jest jego przygotowanie językowe. Badania empiryczne dowodzą, że materiał językowy prezentowany przez rodzimych użytkowników języka w trakcie rozmowy z dzieckiem jest przede wszystkim poprawny (Ellis, 1994), chociaż uproszczony pod względem cech strukturalnych. Co więcej, jest on obfity w powtórzenia oraz pozbawiony wyjątków leksykalnych i gramatycznych, za to bogaty w sygnały niewerbalne, które stanowią dodatkowy klucz do zrozumienia przekazywanych informacji. Wszystko przemawia za tym, aby nauczaniem najmłodszych zajmowali się w pełni wykwalifikowani neofilolodzy, będący w stanie dostarczyć prawidłowych wzorców językowych oraz odpowiednio zmodyfikować język, nie naruszając przy tym jego poprawności. Ta ostatnia cecha jest szczególnie pomocna dzieciom, które przyswajają sobie język nie tyle przez interakcję, ile przez obserwację zachowań językowych nauczyciela i rówieśników. Okazuje się bowiem, że dzieci nie przejawiające skłonności do nawiązywania kontaktu mogą w taki sposób przyswoić sobie L2, pod warunkiem, że jest on odpowiednio dostosowany do ich potrzeb i/lub przedstawiony tak, aby z łatwością mogły wyodrębnić jego cechy strukturalne i pragmatyczne (Fillmore, 1991). Ta poniekąd bierna postawa wobec nauczanego języka bywa określana mianem „cichy okres” (Krashen, 1982). Jest ona często stosowana

przez dzieci uczące się zarówno L1, jak i L2. Ogromnym atutem „cichego okresu” jest fakt, że pozwala na stworzenie podwalin kompetencji językowej przez słuchanie oraz dialog wewnętrzny (Ellis, 1994), obejmujący powtórzenia wypowiedzi innych osób, pojedynczych słów i wyrażań, a także manipulację komponentami syntaktycznymi w obrębie zdania. Zachowania tego typu stanowią formę przygotowania do otwartych prób komunikacji w L2, a więc mają dużą wartość edukacyjną. Przeciętna długość „cichego okresu” szacowana jest na 3 miesiące.

W literaturze przedmiotu nie zaleca się w sposób kategoryczny włączenia okresu cichego do programu nauczania, gdyż – jak wskazują wyniki badań – nie ma on wymiaru uniwersalnego obejmującego bez wyjątku wszystkich uczących się L2. Jednakże rozsądne wydaje się umożliwienie dzieciom nauki na ich własnych warunkach i w sposób adekwatny do ich potrzeb. Stąd też wskazane jest, aby początkowe lekcje nauczyciel organizował wokół czynności/ćwiczeń budujących umiejętność rozumienia ze słuchu i optymalizujących kontakt z językiem, pozwalając jednocześnie tym, którzy nie mają odwagi bądź ochoty na produkcję językową, po prostu pomilczeć. W warunkach naturalnych, taki stan rzeczy zapewniają zabawy, które zorientowane są na powierzchowną interakcję i rozrywkę, a nie na osiągnięcie prawdziwego porozumienia. L. Fillmore (1991) nadmienia, że dzieci są w stanie bawić się godzinami bez rzeczywistej wymiany informacji lub rozmowy, co sprzyja uzyskaniu danych językowych (input) wspierających uczenie się. W klasie nauczyciel może zastosować gry typu „Posłuchaj i wykonaj”, „Posłuchaj i pokaż” czy też „Posłuchaj i narysuj”. Ich niekwestionowaną zaletą jest łączenie nauki języka z ruchem, co bez wątpienia przybliży rzeczywistość komunikacyjną realiom szkolnym.

Odminną kategorię ćwiczeń stanowią gry interakcyjne koncentrujące się na produkcji językowej w L2. Zebrane dane empiryczne sugerują, że najczęściej używanymi w trakcie rozmowy w warunkach naturalnych zwrotami są utarte formuły przyswajane jako całość w kontekście określającym ich znaczenie i zastosowanie pragmatyczne. Później formuły te analizowane są pod kątem struktury gramatycznej (Ellis, 1994). Taki porządek przyswajania języka wydaje się jak najbardziej oczywisty w świetle tego, iż rodzimi użytkownicy języka często odwołują się do gotowych wzorców wypowiedzi językowych, gdyż zmniejszają one ciężar kognitywny związany z przetwarzaniem danych i jednocześnie podnoszą efektywność komunikacji. Podobne zadanie spełniają również wszelkiego rodzaju interakcyjne zabawy językowe w L2, które stanowią znakomitą okazję do powtórzenia, nawet mechanicznego, i utrwalenia wyselekcjonowanych wyrażań. Jednakże zachodzi tu poważne niebezpieczeństwo, przed którym ostrzegają zarówno L. Fillmore (1991), jak i autorzy tzw. *immersion programmes* powszechnie stosowanych w szkołach dwujęzycznych w Kanadzie i USA. Dzieci uczące się języka obcego za pośrednictwem interakcji z innymi dziećmi o niepełnej kompetencji językowej porozumiewają się tylko i wyłącznie za pomocą inter-

języka, którego cechy strukturalne odbiegają, czasami nawet znacznie, od norm poprawnościowych akceptowanych przez rodzimych użytkowników. Doświadczenie wskazuje, że taki rodzaj danych językowych nie prowadzi do rozwoju pełnej kompetencji językowej (G r o s j e a n, 1982). Nie rozwijają jej również wspomniane *immersion programmes*, w których słuchacze początkowo kształceni są wyłącznie w języku drugim, np. francuskim. W późniejszym okresie nauki proporcje pomiędzy L2 a L1, tj. angielskim, są stopniowo wyrównywane³. Pomimo pokładanych w całym przedsięwzięciu nadziei okazało się, że absolwenci programu nie są w stanie swobodnie porozumiewać się z osobami z francuskiego obszaru językowego Kanady, gdyż program ten, koncentrując się na umiejętnościach powszechnie określanych jako akademickie, zaniedbał kolokwialny wymiar języka, niezbędny w codziennej interakcji. Kolejnym czynnikiem, któremu przypisywana jest wina za niepowodzenie projektu, jest właśnie brak odpowiedniego kontaktu z prawidłowymi wzorcami językowymi. Formuła zastosowana w programie ograniczyła bowiem znaczną część inputu do interjęzyka interagujących z sobą uczniów, co tłumaczy ich niedociągnięcia systemowe i pragmatyczne. Panaceum na uchybienia tego typu wydaje się maksymalizacja kontaktu z kompetentnym językowo nauczycielem, co wymaga zmniejszenia liczebności klas szkolnych oraz zastosowania technik dydaktycznych promujących interakcję z nauczycielem z jednoczesnym zaangażowaniem jak największej liczby uczniów.

Omawiając procedury dydaktyczne niezbędne w nauczaniu dzieci języków obcych, nie sposób nie wspomnieć kryteriów ewaluacyjnych, które w ostatecznym wymiarze narzucają nauczycielowi formułę kształcenia. Z pewnością pomocny w ustaleniu ogólnych celów dydaktycznych oraz sposobów oceny stopnia ich realizacji okaże się wprowadzony przez J. C u m m i n s a (1991) podział dzielący kompetencję językową na sprawności konwersacyjne i akademickie. Te pierwsze obejmują komunikację językową uwzględniającą realia interakcji „twarzą w twarz”. Mają na nią wpływ czynniki mogące ułatwić zrozumienie przekazu, tj. obecność wskazówek kontekstowych, sygnałów niewerbalnych i pozajęzykowych oraz ograniczenia czasowe uniemożliwiające staranne zaplanowanie, organizację i kontrolę formy wypowiedzi, co prowadzi do powtórzeń i przejęzyczeń. Umiejętności akademickie natomiast dotyczą sprawnego posługiwania się kodem językowym pozbawionym kontekstu, a więc mającym charakter bardziej abstrakcyjny i arbitralny. Obejmują one analizę i produkcję tekstów, które cechuje zwarta i logiczna organizacja, złożoność strukturalna i pewien stopień oderwania merytorycznego. Podział ten jest o tyle istotny w obecnej dyskusji, że pociąga za sobą nie tylko odmienne umiejętności językowe, lecz także różne poziomy dojrzałości intelektualnej, będące funkcją wieku biologicznego oraz czasu rozumianego jako długość lub częstotli-

³ Język angielski jest stopniowo wprowadzany do programu nauczania począwszy od 3. roku nauki.

wość kontaktu z językiem. Zdolności akademickie w L2 przeciętnie wyrabiane są w przeciągu 4 lat w środowisku naturalnym, gdzie L2 funkcjonuje jako język rodzi-my. Natomiast sprawności interakcyjne rozwijane są w okresie znacznie krótszym, tzn. w ciągu 2 lat. Ze względu na szczątkowy kontakt z językiem w warunkach nauczania zinstytucjonalizowanego wymienione przedziały czasowe ulegną znacz-nemu wydłużeniu. Pytanie, jakie należy w tym miejscu zadać, dotyczy sensowności stosowania tradycyjnej skali ocen koncentrującej się przede wszystkim na spraw-nościach czysto akademickich, tj. między innymi poprawnej produkcji językowej. Zdaniem autorki, o wiele bardziej korzystna na początkowym etapie nauki jest kon-centracja na znaczeniu i podstawowych elementach interakcji, które znamionuje konieczność stosowania uproszczeń w formie symplifikacji struktur gramatycznych i leksykalnych. Są one nieodzownym elementem procesu przyswajania języka, stwa-rzającym podwaliny pod późniejsze twórcze i akceptowalne pod względem grama-tycznym działanie językowe (Ellis, 1994). Dlatego też ze wszech miar wskazane wydaje się wprowadzenie okresu bezocenowego obejmującego pierwszy rok nauki. Pozwoliłby on rozwinąć dzieciom umiejętności, które nie zawsze są wymierne i przekładalne na skalę ocen, zapewniając przy tym margines tolerancji i zrozu-mienia niezbędny dla skutecznego nauczania tak wielowymiarowego przedmiotu, jakim jest język.

Wnioski

Ze względu na ograniczony wymiar kontaktu z językiem docelowym oraz odmienny charakter czynników motywacyjnych trudno jest zapewnić dydaktyce szkolnej efektywność cechującą przyswajanie języka w jego naturalnym środo-wisku. Jednakże pewne elementy można skutecznie przenieść na grunt szkoły i dzięki nim zoptymalizować oferowane przez nią usługi glottodydaktyczne. Na-leżą do nich:

- maksymalizacja kontaktu z nauczycielem w wyniku redukcji liczebności grup językowych i zwiększenia liczby godzin nauczania w skali zarówno roku szkol-nego, jak i całego okresu szkolenia instytucjonalnego⁴,

⁴ Zdaniem J. Brzezińskiego (1987), osoby, które rozpoczęły naukę języka obcego w szkole podstawowej, osiągają lepsze rezultaty w porównaniu z ich kolegami, którzy kształcenie językowe rozpoczęli dopiero w szkole średniej, pod warunkiem że język ten był stosowany i wyko-rzystywany w sposób regularny i przez dłuższy czas.

- konsekwentne prowadzenie zajęć tylko i wyłącznie w języku nauczonym, co zapewni komunikacji w klasie autentyczny charakter oraz pozytywnie wpłynie na motywację uczniów,
- zapewnienie kadry o wysokich kwalifikacjach językowych, nauczającej tylko i wyłącznie języka obcego,
- pełne dostosowanie poziomu inputu do potrzeb i możliwości językowych oraz intelektualnych dziecka,
- koncentracja na procedurach dydaktycznych zapewniających rozwój umiejętności interakcyjnych,
- wprowadzenie okresu bezocenowego,
- tolerancja dla uproszczeń gramatycznych i leksykalnych w interjęzyku dziecka.

Bibliografia

- Arabski J., 1996: *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice: Śląsk.
- Brzeziński J., 1987: *Nauczanie języków obcych dzieci*. Warszawa: WSiP.
- Burling R., 1978: "Language development of a Garo and English speaking child". In: E. Hatch, ed.: *Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Cummins J., 1991: "Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children". In: E. Bialystok, ed.: *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis R., 1994: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fillmore L., 1991: "Second Language Learning in Children". In: E. Bialystok, ed.: *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosjean F., 1982: *Life with two Languages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Krashen S., 1982: *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Leopold W., 1978: "A child's learning of two languages". In: E. Hatch, ed.: *Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- McLaughlin B., 1978: *Second Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mkilifi M., 1978: "Triglosia and Swahili-English in Tanzania". In: J. Fishman, ed.: *Advances in the Study of Societal Multilingualism*. The Hague: Mouton.
- Volterra V., Taeschner R., 1978: "The acquisition and development of language by bilingual children". *Journal of Child Language* 5 : 311–326.